

6416A 6203.2 - 14,3
3 November
2013

LITERATUR IM UNTERRICHT

Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule

Inhalt

EDITORIAL

- Klaus Maiwald Film und/als Literatur. Zum Stellenwert
des Films im Literaturunterricht 161

PERSPEKTIVEN

- Klaus Maiwald „Sensationell am Buch“. Zur „Werktreue“ der Verfilmungen
von Erich Kästners Schulroman *Das fliegende Klassenzimmer* 169
- Ingo Kammerer Geschöpftes Leben. Anmerkungen zum Genre
des Dokumentarfilms 187

UNTERRICHTSIMPULSE

- Anna-Maria Meyer *Alice in Wonderland goes Hollywood* 215
- Stefan Emmersberger Das Leben zeigen, wie es ist. Reality-TV, Andreas Dresens
Halt auf freier Strecke und die naturalistische Moderne:
Realitätsillusion und mediale Wirklichkeiten im Vergleich 237

LITERATURSCHAU

- Dieter Wrobel Vergessene Texte der Moderne wiedergelesen. 261
Edmund Edel: *Das Glashaus*
- 279

ÜBER DIE AUTOR(INN)EN

Herausgegeben von

Verlag

ISSN

Anja Ballis und Klaus Maiwald

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, Bergstraße 27, 54295 Trier
Tel.: 0651/41503. Fax: 41504. www.wvttrier.de, wvt@wvttrier.de

1615-6447

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Art der Wiedergabe
bedarf der ausdrücklichen Genehmigung des Verlags.

Literatur im Unterricht erscheint dreimal im Jahr und kann durch jede
Buchhandlung oder direkt vom Verlag bezogen werden. Jahresbezugspreis:
(3 Hefte) EUR 31,- (Inland); Einzelheft: EUR 13,- (Inland); jeweils zzgl.
Versandspesen; alle Preise inklusive 7% MwSt.; Jahresabonnements sind
im Voraus – nach Erhalt des jeweils ersten Heftes – zu begleichen.
Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen dem Ver-
lag bis zum 5. November vorliegen.

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Film und/als Literatur?

Zum Stellenwert des Films im Literaturunterricht

Von Klaus Maiwald

Ein Heft über Film, in einer Zeitschrift, die sich *Literatur im Unterricht* nennt – verlangt dies nicht nach Erklärung, wenn nicht Rechtfertigung? Steht lateinisch *littera/litterae* nicht für Buchstaben, für Geschriebenes? Stellen wir uns unter Literaturunterricht daher nicht zunächst den Umgang mit ästhetisch-fiktionalen schriftlichen Texten bzw. literarischen Werken vor? Was Literatur ist, davon hat man als Germanist(in) doch eine Idee, die vielleicht von den Merseburger Zaubersprüchen bis zu Martin Mosebach, für den Deutschunterricht vom *Falkenlied* des Kürenbergers bis zum *Parfium* von Patrick Süskind reicht. Man mag also fragen, was der Film hierin zu suchen hat, als ein nicht-schriftliches, gerade über 100 Jahre altes Medium, in dem es keine „Klassik“ gab und kulturell sanktionierte Kanonbildung noch in den Kinderschuhen steckt.

Der Film und die Filmbildung sind in den letzten zehn Jahren aber durchaus in den Vordergrund getreten. Ein von der Bundeszentrale für Politische Bildung 2003 vorgelegter Kanon aus 35 Filmen¹ war für die Bewusstmachung des Films als kulturellen Gegenstands und für eine verbesserte schulische Vermittlung von Filmkompetenz ein wichtiger Schritt. „Das Medium Film als wesentliches Element unserer Kultur soll stärker als bisher im Schulunterricht verankert werden“ – so lautete die explizite Zielsetzung.² Die 2008 veröffentlichten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zeigten hingegen, dass in Sachen Spielfilmbildung noch weitgehend „Fehl-anzeige“ herrscht.³ Alles andere als Fehl-anzeige gibt es hingegen bei filmanalytischen

1 Vgl. www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/43637/ (aufgerufen am 01.10.2013); hierzu begleitend: Alfred Holighaus (Hg.). 2005. Der Filmkanon. 35 Filme, die Sie kennen müssen. Berlin: Bertz + Fischer. Am BPB-Kanon orientiert ist auch die Darstellung von: Joachim Pfeiffer/Michael Staiger. 2010. Grundkurs Film 2. Filmkanon – Filmklassiker – Filmgeschichte. Braunschweig: Schroedel. Kritisch eingewendet wurden insbesondere die Beschränkung auf Filme bis 1999, die Ausklammerung von Kinder- und Jugendfilmen sowie der Fokus auf cineastische Kunstwerke bzw. die Aussparung des filmkulturellen Mainstreams. Vgl. etwa Ulf Abraham/Matthis Kepser. ³2009. Literaturdidaktik Deutsch. Berlin: ESV, S. 176f.

2 Vgl. die URL in Anm. 1.

3 Matthis Kepser. 2008. Spielfilmbildung an deutschen Schulen: Fehl-anzeige? Spielfilmbildung – Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. in: Didaktik Deutsch 24, S. 24-47.

und filmdidaktischen Publikationen, die in den letzten Jahren zahlreich (auch für Lehrer[innen]) erschienen sind.⁴

Dass der Film sich einen Platz als Gegenstand schulischer Bildung zu erobern beginnt, lässt sich auch aus einem Vergleich der KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (MBA) von 2003 mit denen von 2012 für die Allgemeine Hochschulreife (AH) ersehen.⁵ Zwar stellen beide Standards in einer fragwürdigen Kollokation „Texte und Medien“ einander gegenüber – als ob Texte keine Medien wären – und differenzieren ebenso problematisch literarische, pragmatische und „mediale“ Texte (vgl. MBA, S. 13ff., AH, S. 20-24). Erschwerend kommt in den Standards für den Mittleren Bildungsabschluss noch hinzu, dass der Film dort kaum mehr als den Status eines Anhängsels hat. Für literarische Texte werden eingängige Standards formuliert, wie z. B. zentrale Inhalte erschließen, Figuren, Raum- und Zeitdarstellung sowie Konfliktverlauf erfassen, Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen, Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin herstellen, eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen (MBA, S. 14). Für die Auseinandersetzungen mit Filmen ist all dies hingegen nicht vorgesehen; vielmehr taucht der Film lediglich unter „medienspezifische Formen“ in der Reihe „Print- und Online-Zeitungen, Infotainment, Hypertexte, Werbekommunikation, Film“ auf (MBA, S. 15). Wenn die Schüler(innen) sich später für eine sogenannte „Gruppenprüfung“ einen Film anschauen, dessen Inhalt wiedergeben und sich kritisch (!) damit auseinandersetzen sollen (vgl. MBA, S. 46), so fragt sich, wo jene Bildungsstandards den Erwerb dieser Kompetenzen eigentlich vorgesehen haben.⁶ Gegenüber dieser printmedialen und buchkulturellen Einseitigkeit stellen die neueren Standards für das Abitur durchaus einen Fortschritt dar: Bereits das Gegenstandsspektrum wird mit „literarische und pragmatische Texte unterschiedlicher me-

4 Exemplarisch genannt seien: Themenheft *Filmdidaktik* der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* (3/2008); Ulf Abraham, 2009, *Filme im Deutschunterricht*, Seelze: Kallmeyer; Matthias Kepser (Hg.), 2010, *Fächer der schulischen Filmbildung*, München: kopaed; Petra Josting/Klaus Maiwald (Hgg.), 2010, *Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen. Produktion. Distribution. Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht*, München: kopaed (kjl&m 10.extra); Michael Staiger, 2010, *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht*, München: Oldenbourg; Roland Jost/Ingo Kammerer, 2012, *Filmanalyse im Deutschunterricht. Spielfilmklassiker*, München: Oldenbourg; Ines Müller, 2012, *Filmbildung in der Schule. Ein filmdidaktisches Konzept für den Unterricht und die Lehrerbildung*, München: kopaed; Tobias Kurwinkel/Philipp Schmerheim, 2013, *Kinder- und Jugendfilmanalyse*, Konstanz: UVK.

5 Vgl. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (= MBA) bzw. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (= AH) (jeweils aufgerufen am 01.10.2013). Die URLs werden im Folgenden innerhalb des Fließtextes mit den Siglen MBA und AH abgekürzt.

6 Es fragt sich auch, warum ein Film von vornherein „kritisch“ zu betrachten ist.

dialer Form“ offener bezeichnet (AH, S. 20) und unter einem sinnvoll erweiterten Textbegriff wird die Auseinandersetzung mit „Texten unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen“ eigens vorgesehen (AH, S. 24). Die Schüler(innen) begegnen dabei „Theaterinszenierungen, Hörtexten und Filmen“ (ebd.), welche sie analysieren und auch selbst erstellen und sich mit „Welt- und Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive, auseinandersetzen“ (ebd.). Auf einem „erhöhten Niveau“ geht es um ästhetische Qualität, um kulturelle und historische Dimensionen und um Filmkritik und Filmtheorie (vgl. ebd.).

Die KMK-Standards für die Allgemeine Hochschulreife implizieren somit zwei wichtige Punkte: Erstens ist der Film offenbar zu einem vielleicht noch nicht gleichberechtigten, aber seriösen, „bildungswürdigen“ Gegenstand avanciert. Als das neue Medium um 1900 aufkam, tat es das zunächst als „Jahrmarkt- und Wanderkino“⁷ auf Rummelplätzen und Kirchweihfesten – noch das erste Berliner Kino trug 1899 den bezeichnenden Namen *Abnormitäten- und Biograph-Theater*.⁸ Filme dienten ursprünglich der Belustigung eines meist weniger gebildeten Publikums, und das frühe „Kino der Attraktionen“⁹ stand in einer Reihe und nicht weit entfernt von der „Frau ohne Unterleib“. In seiner gut 100-jährigen Geschichte hat der Film nun aber, wie die Literatur, distinkte Phasen durchlebt, Genres ausgebildet, ihm eigene Darstellungsmittel entwickelt, künstlerische Potenz und kulturellen Rang erworben. Da dies so ist, können, zweitens, der schulische Umgang mit dem Film bzw. die genannten Abiturstandards keineswegs mehr mit dem nachträglichen Anschauen von Literaturverfilmungen oder – schlimmer noch – mit Popcornkino kurz vor den Ferien abgedient werden.

Ob man den (Spiel-)Film als vierte Gattung der Literatur bezeichnen oder gar mit (geschriebener) Literatur in eins setzen möchte, scheint nicht entscheidend.¹⁰ Didaktisch zwingender ist m. E., dass der Spielfilm im 20. Jahrhundert als „der direkte Nachfolger des Romans des bürgerlichen Realismus“¹¹ hervorgetreten ist und diesen als narratives Leitmedium abgelöst hat. Menschen und insbesondere junge Menschen stillen ihre Fiktionsbedürfnisse heute weit mehr aus bewegten Bildern denn aus beschriebenen.¹² Daher „verfehlt ein printmedial orientierter Deutschunterricht die kul-

7 Werner Faulstich, 2005, Filmgeschichte. Paderborn: Fink, S. 24.

8 Vgl. Pfeiffer/Staiger, Grundkurs Film 2 [Anm. 1], S. 5.

9 Eine Formel von Tom Gunning, zit. nach Corinna Müller, 2003, Vom Stummfilm zum Tonfilm. München: Fink, S. 112.

10 Da das genuin nicht-schriftliche Drama bzw. Dramatische als Hauptgattung der Literatur firmiert, kann Selbiges auch für den Film reklamiert werden – wie dies etwa Abraham/Kepser, Literaturdidaktik [Anm. 1], S. 168 tun.

11 Joachim Paech, ²1997, Literatur und Film, Stuttgart: Metzler, S. 178.

12 Dabei wird der Film angesichts der theatralischen und narrativen Potenziale des Internets selbst bereits zu einem „alten Medium“. Vgl. etwa Volker Frederking/Axel Krommer/ Klaus Maiwald, ³2012, Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin: ESV, S. 239ff.

turelle Wirklichkeit der Gegenwart und entspricht in keiner Weise mehr den Sozialisationsbedingungen heutiger Kinder und Jugendlicher“.¹³ Mit dieser Einschätzung ist für den Film als integralen Bestandteil des Literaturunterrichts ein pädagogisches und zugleich fachliches Argument gesetzt: Der Film spielt in der Lebenswelt unserer Schüler(innen) eine große Rolle und er hat sich zu einer künstlerisch eigenständigen und dominanten fiktionalen Gattung entwickelt. Im Begriff des Leitmediums laufen das pädagogische und das philologische Argument zusammen.

Welche Kompetenzen sollen im und für den Umgang mit dem Film erworben werden? Einmal muss ein filmischer Text sachgerecht erschlossen werden, was teilweise, aber nicht vollständig mit den Analysekategorien für schriftliche Erzähltexte geschehen kann. Medienübergreifend lassen sich allgemeine narrative Darstellungsverfahren (z. B. Zeitgestaltung, Perspektivierung, Erzählinstanz) und spezifisch filmische (z. B. Einstellung, *Mise en Scene*, Bild und Ton, Montage) unterscheiden.¹⁴ Als Hauptkategorien der Filmanalyse gelten gemeinhin das Narrative, das Visuelle und das Auditive, wobei v. a. beim Narrativen eine Schnittmenge zur Schriftliteratur, beim Visuellen und Auditiven eher das genuin Filmische liegt – welches von der Narration indes nicht kategorisch zu trennen ist.¹⁵

In der Analyse eines filmischen Textes zu berücksichtigen sind Inhalt und Form, also die *story* der Figuren und ihrer Handlungen, und damit eng zusammenhängend der *plot* ihrer filmischen Gestaltung. Die *story* von *Lola rennt* (D 1998, R. Tom Tykwer) besteht darin, dass eine junge Frau in einem Wettlauf gegen die Zeit eine große Summe Geldes für ihren in der Klemme sitzenden Freund aufreiben muss. Der *plot* ist wesentlich dadurch gekennzeichnet, dass diese Ereignisfolge nacheinander in drei verschiedenen Variationen mit unterschiedlichen Ausgängen erzählt wird und der Bildschnitt mit *jump cuts* und *short cuts* hierbei eine enorme visuelle Beschleunigung erzeugt. Ziel kann es nun nicht sein, filmische Darstellungsmittel wie Einstellungsgröße, Perspektive, Schnitt, Montage etc. als Begriffsapparat systematisch und deduktiv abzuarbeiten, sondern analytische Begriffe situativ und induktiv zu erwerben, wenn inhaltliche Deutungsfragen dies erfordern. (Ebenso wenig wie Literatur- bildet der Deutschunterricht Filmwissenschaftler aus.) Eine wichtige Erkenntnis sollte aber sein, dass – ungeachtet der dokumentarischen Anfänge des Mediums in Form „bewegter Fotografien“ von heraustretenden Arbeitern und einfahrenden Zügen bei den

13 Volker Frederking. 2012. Symmedialer Literaturunterricht. in: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. hrsg. von Volker Frederking, Hans-Werner Huncke, Axel Krommer und Christel Meier. Baltmannsweiler: Schneider, S. 535-566, hier: S. 541.

14 Vgl. Martin Leubner/Anja Saupe. 2006. Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 177f.

15 Vgl. für narrative, auditive und visuelle Darstellungsmittel des Films etwa Knut Hieke-thier. 2007. Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart: Metzler, S. 37-160; Michael Staiger. 2008. Filmanalyse – ein Kompendium, in: Der Deutschunterricht 3. S. 8-18; Frederking/Krommer/Maiwald. Mediendidaktik Deutsch [Anm. 12]. S. 177-186.

Brüdern Lumière – auch ein Film nie ein unmittelbares Abbild der Realität, sondern stets ein Konstrukt von Wirklichkeit ist, dass filmisches Erzählen genuine Mittel für diese Konstruktion zur Verfügung hat bzw. sich eines spezifischen „vermittelnden Kommunikationssystems“¹⁶ bedient.

Die Erschließung eines Films sollte nicht textimmanent bleiben, sondern auch kontextuelle Phänomene erfassen. Dies betrifft einmal Nebentexte wie Filmplakate, Filmtrailer, DVD-Cover, vor allem aber Erzähltraditionen und Genres sowie kulturelle Diskurse und Ideologien.¹⁷ Textübergreifende thematische und formale Muster sind etwa das Schuss-Gegenschuss-Verfahren als filmischer Standard der Dialogdarstellung oder digital verfremdete Kampfszenen, wie sie seit *Matrix* (USA/AUS 1999, R. Andy und Lana Wachowski) bekannt sind; große Erzählcodes wären der Stummfilm aus den 1920er Jahren,¹⁸ der Hitchcock-Thriller¹⁹ oder das „Continuity-System“ des klassischen Hollywood-Erzählkinos²⁰ mit überblickshaften *master shots*, weichen Schnitten und Parallelmontage. Neben Erzähl- und Genremustern spielen auch herrschende Diskurse und Ideologien in Filme hinein (und wirken Filme auf diese wiederum zurück). In grob gestrickten Science-Fiction-Filmen wie *The Thing from Another World* (USA 1951, R. Christian Nyby) drückte sich in den 1950er Jahren die Paranoia vor der kommunistischen und atomaren Bedrohung aus. Waren (Film-)Frauen bis in die 1960er Jahre zwar attraktiv, aber letztlich doch passiv und fügsam wie die von Marilyn Monroe und Doris Day verkörperten Rollenbilder, so sind sie heute ein in jeder Hinsicht starkes Geschlecht (vgl. auch den Beitrag über die Verfilmungen von *Das fliegende Klassenzimmer* in diesem Heft). Eine *Emil und die Detektive*-Verfilmung im Jahr 2001 von Franziska Buch braucht – politisch korrekt – einen alleinerziehenden Vater, eine Mädchenfigur in der Gustav-Rolle und eine multikulturell wie sozial heterogen ausbalancierte Detektivbande.²¹

Die Analyse eines Filmes sollte dem grundlegenden semiotischen Unterschied zwischen digitalen und symbolischen Schriftzeichen einerseits, analogen und ikonischen Bildern und Tönen andererseits Rechnung tragen. Weil der Tonfilm stets etwas zeigen muss und hören lässt, gehört zum Inhalt zwangsläufig mit dazu, wie eine Figur sowie der umgebende Raum aussehen, wie die Figur spricht und sich bewegt. Grund-

16 Jost/Kammerer. Filmanalyse im Deutschunterricht [Anm. 4], S. 71.

17 Vgl. Thomas Kuchenbuch. 2005, *Filmanalyse. Theorien. Methoden. Kritik*. Wien: Böhlau. S. 36, 92.

18 Vgl. Rudolf Arnheim, 2003, *Film als Kunst* (Original 1932), in: *Texte zur Theorie des Films*, hrsg. von Franz-Josef Albersmeier, Stuttgart: Reclam. S. 176-200.

19 Vgl. Ingo Kammerer, 2009, *Film – Genre – Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 137ff.

20 Peter Beicken, 2004, *Literaturwissen. Wie interpretiert man einen Film?* Stuttgart: Reclam. S. 17.

21 Vgl. Klaus Maiwald, 2010, *Der dreifache Emil – ästhetisches Lernen an den Verfilmungen von Erich Kästners Detektivklassiker*, in: *Fächer der schulischen Filmbildung*, hrsg. von Matthias Kepser, München: kopaed. S. 123-145.

legend unterscheiden sich Schriflliteratur und Film in ihren formalen Darstellungsmitteln, und auch Erzähl- und Genremuster können medienspezifisch sein: „Erlebte Rede“ oder der „Bildungsroman“ sind literarische Formen, *mind screen* oder *road movie* sind genuin filmische. Diskurse und Ideologien prägen hingegen alle kulturellen Äußerungen gleichermaßen.

Vorrangige Aufgabe einer Filmbildung sollte die Kompetenz sein, einen audiovisuellen Text auf diesen Ebenen differenziert „lesen“ bzw. nutzen zu können. Zur Kompetenz im „kulturellen Handlungsfeld“ des Films gehören zudem noch eigene Filmproduktion und -präsentation sowie die Kenntnis wirtschaftlicher, politischer und rechtlicher Rahmenbedingungen (z. B. Urheberrecht, Jugendschutz).²²

Mit welchen Methoden dies geschehen kann, steht nicht im Mittelpunkt des vorliegenden Heftes. Dass die kollektive Filmrezeption mit anschließendem leitfragengelenkten Analysegespräch kein optimales methodisches Handlungsmuster ist, liegt auf der Hand. Idealerweise gestatten digitale Medien wie Laptop, Smartboard oder Tablet direkte und individuelle Arbeit am filmischen Text, und natürlich kann auch der Umgang mit einem Film imaginations- und produktionsorientiert sein – und mehrere Fächer integrieren.²³

An welchen Texten filmbezogene Kompetenzen auszubilden sind, kann hier nicht gesondert erörtert werden. Die in diesem Heft thematisierten Filme machen aber deutlich, dass „Film im Deutschunterricht“ sich nicht auf a) Literaturverfilmungen, b) kanonischer (Hoch-)Literatur und/oder c) „Klassiker“ der Filmkunst beschränkt. Auch wenn sich damit die Frage nach den Fachgrenzen und Zuständigkeiten des Deutschunterrichts weiter zuspitzt: Zum Gegenstandsspektrum gehören auch der Film ohne literarische Vorlage, der Kinder- und Jugendfilm, der Film des populärkulturellen Mainstreams, der Dokumentarfilm.

22 Vgl. das Kompetenzmodell der Länderkonferenz Medienbildung: www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210_Filmbildung_LKM.pdf (aufgerufen am 01.10.2013); auch erläutert in: Matthis Kepser, 2010, Zum Stand schulischer Filmbildung in Theorie und Praxis, in: Fächer der schulischen Filmbildung, hrsg. von Matthis Kepser, München: kopaed, S. 7-35.

23 Zu Verfahren des Umgangs mit dem Film vgl. Abraham, Filme im Deutschunterricht [Anm. 4], S. 77f.; speziell zu handlungs- und produktionsorientierten Methoden: Matthis Kepser, 2010, Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen, in: Fächer der schulischen Filmbildung, hrsg. von Matthis Kepser, München: kopaed, S. 187-240; zu computergestützter Filmanalyse am Beispiel *Emil und die Detektive*: Frederking, Symmedialer Literaturunterricht [Anm. 13], S. 558ff. Eine produktionsorientierte Filmdidaktik, die die Fächer Deutsch, Kunst und Musik verbindet, entwirft Raphael Spielmann, 2011, Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven, München: kopaed.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

An den drei Verfilmungen von Erich Kästners *Das fliegende Klassenzimmer* zeigt Klaus Maiwald, dass „Werktreue“ entgegen einem gängigen Vorurteil keine Stärke einer Literaturverfilmung sein muss, sondern gerade ein Manko sein kann. Während die erste *Klassenzimmer*-Adaption von 1954 in problematischer Weise die Ambivalenzen des Romans weiterschreibt und sogar vertieft, entwickeln die späteren Verfilmungen, insbesondere die letzte von 2003, in der Emanzipation von der Vorlage einen bekömmlichen „Eigensinn“.

Ingo Kammerer verdeutlicht an Beispielen wie Michael Moores *Fahrenheit 9/11* oder Florian Opitz' *SPEED*, dass der Dokumentarfilm ein faktual-fiktionales Zwittergenre ist. Ungeachtet seiner Authentizität vermittelnden Echtheitsstrategien findet im Dokumentarfilm eine dreifache Schöpfung statt: durch die subjektiv-perspektivierte Aussage eines Autors, durch einschlägige textuelle Genre-Signale sowie durch dokumentarisierende Leseweisen des Rezipienten.

Anna-Maria Meyer erläutert die Adaptionentscheidungen, die in Tim Burtons *Alice in Wonderland* (2010) zu treffen waren, um die voraussetzungsreiche und lose gefügte literarische Vorlage von Lewis Carroll in einen publikumstauglichen und schlüssig erzählten Blockbuster zu verwandeln. Hieraus folgt jedoch keine abwertende Bilanzierung von Abweichungen, sondern gerade der Nachweis filmästhetischer Mehrwerte, insbesondere in der Bildkomposition.

Stefan Emmersberger begründet einen didaktischen Ansatz, der (im weiteren Sinne) literaturtheoretische Begriffe medien- und epochenübergreifend nachverfolgt. Konkretisiert wird dieser Ansatz anhand von Texten des Naturalismus, von *Scripted-Reality*-Formaten des Fernsehens und von Andreas Dresens Film *Halt auf freier Strecke*, in denen jeweils unterschiedliche Konzeptionen von Realität bzw. Realismus hervortreten.

Dieter Wrobels abschließender Beitrag über den Roman *Das Glashaus* (in der Rubrik „Vergessene Texte der Moderne wiedergelesen“) hat einen doppelten Filmbezug: Einmal war der multitalentierte Autor Edmund Edel auch Drehbuchautor und Regisseur für das Stummfilmkino der 1910er Jahre; zweitens spiegelt sein Unterhaltungsroman sowohl die Mechanismen der sich kommerzialisierenden Filmbranche als auch die theoretischen Debatten um den Film zwischen Kunst und Kommerz – und begründete damit das Genre des Filmromans mit.

„Im Kino gewesen. Geweint“ – so lautet ein berühmter Tagebucheintrag von Franz Kafka.²⁴ Wir hoffen, dass dieses Heft die geneigten Leser(innen) nicht zum Weinen, sondern zu vielfältigen und fruchtbaren Erkenntnissen über Film und/als Literatur und damit als legitimen Gegenstand des Deutschunterrichts bringt.